

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere

DIDATTICA DELL'ARABO E CERTIFICAZIONE LINGUISTICA: RIFLESSIONI E INIZIATIVE

a cura di
GIULIANO LANCIONI, CRISTINA SOLIMANDO



Roma TriE-Press

2018

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere

DIDATTICA DELL'ARABO
E CERTIFICAZIONE LINGUISTICA:
RIFLESSIONI E INIZIATIVE

a cura di
GIULIANO LANCIONI, CRISTINA SOLIMANDO



Roma TrE-Press

2018

Comitato scientifico:

Massimo Vedovelli, Università per Stranieri di Siena
Giuliano Lancioni, Università Roma Tre
Sabrina Machetti, Università per Stranieri di Siena
Cristina Solimando, Università Roma Tre.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e grafica:

Libreria Efesto / graframan.com

Edizioni: Roma TrE-Press ©

Roma, Marzo 2018

ISBN: 978-88-94885-82-8

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: Piet Mondrian, *albero orizzontale*, 1911

Indice

GIULIANO LANCIONI, CRISTINA SOLIMANDO	
<i>Prefazione</i>	5
GIULIANO LANCIONI*	
<i>Insegnamento dell'arabo e certificazione: una panoramica</i>	11
ANNAMARIA VENTURA, OLIVIER DURAND	
<i>La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo: problemi e proposte</i>	31
GIULIANO MION	
<i>La pronuncia è la cenerentola della didattica dell'arabo? Fonetica e insegnamento dell'arabo standard. Qualche riflessione</i>	45
CRISTINA SOLIMANDO	
<i>Il ruolo del CMC (Computer Mediated Communication) nell'insegnamento della lingua araba: il MSA come lingua franca</i>	59
RAOUL VILLANO	
<i>Hayrukum man ta'allama al-Qur'an wa'allamahu: lo studio del Corano e la didattica dell'arabo</i>	73
FRANCESCA ROMANA ROMANI	
<i>L'insegnamento della storia e della cultura arabo-islamica nei percorsi certificativi di conoscenza della lingua araba</i>	99
ILARIA CICOLA	
<i>Usare la grammatica medievale per l'insegnamento dell'arabo, il caso della struttura soggiacente</i>	113
VALENTINA BELLA LANZA	
<i>Giudeo-arabo: ipotesi per un apprendimento graduale per discenti arabisti</i>	133
ALMA SALEM, CRISTINA SOLIMANDO	
<i>Insegnamento dell'arabo a studenti arabofoni: una tematica attuale e complessa</i>	155
ELISA GUGLIOTTA	
<i>Arabish come supporto all'apprendimento dei dialetti arabi come LS</i>	169

MANUELA E.B. GIOLFO, FEDERICO SALVAGGIO	
<i>The Designing of Virtual Learning Environments for Authentic Proficiency Enhancement in Arabic</i>	179
AISHA NASIMI	
<i>Per un prototipo sperimentale di certificazione di arabo L2: i livelli A1 e A2</i>	199
CRISTINA SOLIMANDO, RANIA ABDELSALAM	
<i>Insegnare la variazione. La certificazione per misurare le competenze linguistiche degli studenti italofofoni per i livelli B1 e B2.</i>	219
IVANA PEPE	
<i>Insegnamento dell'arabo in ambito militare: riflessioni su metodi e certificazioni.</i>	231
GIULIANO LANCIONI, RAOUL VILLANO	
<i>Self-similarity as Form and Structure: Reading Strategies in Medieval and Contemporary Exegesis of the Qur' ān</i>	251

Giuliano Mion *

*La pronuncia è la cenerentola della didattica dell'arabo?
Fonetica e insegnamento dell'arabo standard.
Qualche riflessione*

1. Aspetti generali

Le questioni sollevate nel presente intervento, in forma quasi di appunti, sono ispirate da un'osservazione lapalissiana per chiunque abbia una esperienza di didattica dell'arabo standard pur minima¹: a giudicare dalle rese fonetiche del pubblico studentesco individuabili anche in maniera puramente impressionistica e senza l'ausilio di alcuno studio sperimentale o statistico, la pronuncia dell'arabo è mediamente lacunosa, difettosa e claudicante².

Va da sé che una lingua come l'arabo, notoriamente algebrica perché dalla morfologia esuberante³, assorba buona parte delle energie del discente nell'apprendimento di una grammatica senza dubbio impegnativa. È quindi abbastanza ovvio che, se ci si cala nella realtà quotidiana dell'insegnamento universitario, fatto di crediti formativi, ore totali d'insegnamen-

* Giuliano Mion è professore associato di Lingua e Letteratura Araba all'Università di Pescara.

¹ In queste pagine ci si riferirà esclusivamente alla didattica dell'arabo standard e la variazione fonetica e fonologica dei dialetti arabi non verrà presa in considerazione.

² Il problema sollevato in queste pagine non deve essere reputato come un caso esclusivamente italiano: Chik e Tahhan (2005) è un articolo che si interroga sul valore dell'insegnamento della pronuncia dell'arabo nel contesto accademico della Francia dove, come si sa, la presenza di studenti arabofoni o semiarabofoni in aula è di gran lunga maggiore che in Italia.

³ 'Algebrica' è una definizione molto in voga per la morfologia araba: in particolare Kaye (2007:211).

to frontale e ore di apprendimento autonomo, dicotomia docente e collaboratore esperto linguistico (CEL) o lettore, e molti altri aspetti formali che non di rado si riverberano su aspetti sostanziali, si dovrà riconoscere che lo spazio che lo studente medio riesce a riservare alla fonetica e alla pronuncia dell'arabo diventa quantomeno secondario.

A giudicare dallo scarso peso che tutto quanto graviti intorno a fonetica, fonologia e pronuncia riceve durante la fase di apprendimento dell'arabo, la pronuncia dell'arabo può essere a giusto titolo considerata la cenerentola della didattica di questa lingua.

Nella migliore delle ipotesi, infatti, il fortuito rapporto di corrispondenza biunivoca tra grafema e fonema che si ha nella scrittura araba fa sì che la fonetica dell'arabo sia un argomento non di rado affrontato solamente durante la fase di alfabetizzazione iniziale del principiante assoluto. Così concepita, però, la fonetica corre il rischio di rivelarsi puramente ancillare alla padronanza della scrittura e, conseguentemente, alle capacità di lettura.

È indubbiamente notorio che l'alfabeto e il sistema fonologico dell'arabo, entrambi percepiti come particolarmente 'esotici' da parte dei principianti assoluti, rappresentino una fonte di ansia e scoramento per l'apprendente⁴. Ma andrà d'altronde riconosciuto che l'attenzione generale nei confronti di fonetica e pronuncia è complessivamente assai oscillante, dipende perlopiù dalla motivazione e dai mezzi del corpo docente incaricato nel singolo corso, dall'approccio all'insegnamento della lingua e da tanti altri fattori ancora.

Non è raro trovare studenti che solo dopo due o tre anni di studio riescono vagamente a distinguere fra *kalb* 'cane' e *qalb* 'cuore', *taḥakkaka* 'strofinarsi' e *taḥaqqāqa* 'realizzarsi', o a pronunciare correttamente *tulaqliqu l-laqāliq* 'le cicale cicalleggiano', solamente per rimanere in tema di pronuncia della *qāf*.

Per l'arabo, infine, un'aggravante ulteriore è l'assenza di una vera e propria norma fonetica riconosciuta. Se si esclude infatti l'ortoepia coranica del *taḡwīd*⁵, per il cui apprendimento si dispone di innumerevoli manuali arabi⁶ nonché di poche, ma buone, descrizioni occidentali⁷, occorrerà rassegnarsi alla realtà che non si ha nulla di equivalente alla *Received Pronunciation* dell'inglese britannico o alla *Bühnenaussprache* del tedesco.

⁴ Si rimanda a Elkhafai (2005) per un approfondimento.

⁵ Si veda Nelson (2009) per un rapido profilo della questione.

⁶ Un manuale particolarmente apprezzato nel mondo arabo-islamico è *Qamḥāwī* (1979), da affiancare a Tufayl (1974).

⁷ Si vedano, per esempio, Nelson (2001), in inglese, e Crescenti (2005), in italiano.

Ora, anche in arabo standard sul piano segmentale la variabilità fonetica è notoriamente elevata, ma lo è ancor più la variabilità soprasegmentale. Le ragioni di questo atteggiamento contemporaneo vanno forse ricercate nella tradizione classica: a partire da al-Khalil e da Sibawayhi, la trattazione descrittiva e prescrittiva di consonantismo e vocalismo è stato oggetto di una cura certosina⁸, ma i fatti prosodici sono stati trascurati quasi completamente. Ne consegue che le attuali abitudini di accentuazione lessicale della *fushā* poggiano, per prassi consolidata e tacita convenzione, su quelle che in origine sono le regole vigenti nei dialetti orientali peninsulari e levantini (ad esclusione dell'egiziano)⁹. Tale sistema rimane in vigore in parole fino a tre sillabe con struttura sillabica relativamente semplice, ma in alcuni trisillabi terminanti in *-Cv̄*, e soprattutto nelle parole costituite da più di tre sillabe, il sistema palesa un indebolimento e una interferenza con la pronuncia regionale. Così, in parole come أنتما 'antumā 'voi^{du}' e دخلتا daḥalatā 'sono^{du} entrate' l'accento colpisce sillabe differenti a seconda della provenienza geografica del singolo parlante: la seconda parola dell'esempio sarà pertanto *dāḥalatā* per un iracheno, *daḥálatā* per un arabo della Penisola, *daḥalátā* per un egiziano e *daḥalatá* per un libanese. Alcuni casi sono ancora più complessi e uno stesso arabofono potrebbe esibire qualche istante di incertezza di fronte a parole come سياراتكما *sayyārātu-kumā* 'le vostre^{du} automobili' o كتابتهما *kātabatā-humā* 'hanno^{du-f} scritto loro^{du}', e – con buona pace delle grammatiche descrittive e prescrittive – fornire infine soluzioni accentuali non necessariamente condivise da altri madrelingua.

Se poi si rivolge l'attenzione a fatti prosodici gerarchicamente superiori all'accento lessicale, come l'accento di frase e i profili intonazionali, pur con la loro difficoltà intrinseca di descrivibilità e di variabilità intrapersonale, interpersonale, pragmatica e diatopica, la didattica dell'arabo può definirsi non a uno stato ancora immaturo, bensì a una condizione del tutto preistorica¹⁰.

Se, in conclusione, si analizzano i settori della fonetica araba che costituiscono un ostacolo per l'apprendente, sarà necessario riconoscere che una certa attenzione debba riguardare:

⁸ Per una prima visione d'insieme, Al-Nassir (1993).

⁹ Per una proposta di analisi diacronica dell'accento in arabo, rinvio a Mion (2011).

¹⁰ Così dicasi, peraltro, della letteratura scientifica generale sull'argomento. Sull'intonazione, per esempio, si veda la rapida presentazione di Benkirane (1987) che, benché apparsa in un autorevole manuale di introduzione generale alla disciplina, è circoscritta al solo arabo maghrebino del Marocco. In tempi più recenti, il contributo di Chahal (2007), pubblicato sull'*EALL*, intende essere una presentazione breve alla questione per l'insieme delle varietà di arabo.

- a. alcuni settori del sistema consonantico;
- b. la durata vocalica;
- c. i processi di allofonia vocalica;
- d. almeno l'accento lessicale tra i fatti prosodici;
- e. almeno i processi di assimilazione in posizione di giuntura.

2. *Qualche riflessione sul consonantismo*

Riguardo al primo punto, la tradizione dell'insegnamento dell'arabo si è spesso servita di un approccio contrastivo fra consonantismo arabo e consonantismo di altre lingue. È così che, escludendo le semiconsonanti, all'interno del consonantismo dell'arabo si individuano solitamente tre gruppi: consonanti perfettamente comuni a quelle dell'italiano standard; consonanti assenti in italiano standard ma presenti in alcuni dialetti italiani e/o in lingue europee; consonanti assenti in italiano standard, in dialetti italiani e in lingue europee, ma eventualmente presenti in altre lingue del mondo.

In breve, applicando questo primo criterio di classificazione, possiamo individuare:

1. *gruppo di consonanti comuni all'italiano standard*: ب *b*, ت *t*, ج *ǧ*, د *d*, ر *r*, ز *z*, س *s*, ش *š*, ك *k*, ل *l*, م *m*, ن *n*.
2. *gruppo di consonanti presenti in altre lingue europee*: ء ' , ث *t*, ذ *d*, خ *ħ*, غ *ǧ*, ه *h*.
3. *gruppo di consonanti assenti nelle lingue europee*: ح *ħ*, ص *s*, ض *d*, ط *t*, ظ *ǧ*, ع ' , ق *q*.

Da parte di un italofono, pertanto, la pronuncia delle consonanti del primo gruppo non pone ostacoli; la pronuncia di quelle del secondo gruppo è vincolata alla competenza di particolari dialetti italiani o di altre lingue europee e/o alla capacità di articolare suoni relativamente nuovi; la pronuncia di quelle del terzo gruppo è esclusivamente vincolata agli esercizi articolatori che vengono svolti.

Se si considera che in arabo ogni consonante può essere geminata, un italofono potrà dirsi avvantaggiato rispetto ad arabisti di altre provenienze, ma dovrà ad ogni modo intensificare gli esercizi per le consonanti del secondo e del terzo gruppo. Si consideri, infatti, che alla geminazione con-

sonantica il celebre manuale di T.F. Mitchell (1990), concepito per anglofoni, è costretto a dedicare un intero paragrafo solo per spiegare in cosa consista il fenomeno.

L'esperienza insegna che per un non-arabo sono le consonanti del terzo gruppo a costituire la difficoltà maggiore sia a livello di produzione sia a livello di percezione. La ricerca scientifica ha infatti dimostrato da tempo che quando un individuo sente per la prima volta un suono nuovo appartenente a una lingua a lui ignota, sul piano percettivo tende a categorizzarlo in base al proprio bagaglio fonetico e fonologico, ovvero quello della propria lingua materna. Ciò implica che, sentendo un suono nuovo che non è contemplato dalla propria lingua, il cervello tenderà ad assimilarlo al suono presente nella lingua natia (o nelle lingue conosciute dal soggetto) che riterrà più vicino e somigliante a quello ascoltato. In tal modo, la *r* francese (tecnicamente una fricativa sonora uvulare [ʁ]) da un italofono sarà istintivamente accostata la prima volta alla *r* italiana (una polivibrante alveolare [r]), pure se quest'ultima è molto diversa. O ancora, si pensi alla differenza fra la *t* italiana ed inglese, nel secondo con una componente alveolare molto evidente. Allo stesso modo, anche per l'arabo una dizione corretta aiuterà a mettersi in grado di riconoscere e distinguere i suoni nuovi, in particolare quelli del terzo gruppo, e tale 'competenza articolatoria' sarà raggiunta solo mediante un esercizio ginnico frequente e costante.

Da questi presupposti muovono le preoccupazioni del docente che, sempre in fase di alfabetizzazione – aspetto questo ancora una volta da ricordare –, indulge in spiegazioni teorico-pratiche di fonemi 'complessi' come le enfatiche o altre gutturali. Ma il problema dell'acquisizione della fonetica araba non risiede solamente nella capacità di articolare correttamente una faringalizzata o piuttosto una uvulare, poiché si rivela infatti di portata molto più ampia.

Ciò si comprenderà ancor meglio se, cambiando totalmente punto di vista, si sposterà l'attenzione su un fonema che in genere viene ritenuto semplice e privo di qualsiasi complessità articolatoria particolare, ovvero l'occlusiva laringale comunemente definita *hamza*, che prenderemo qui come esempio di breve analisi di un fono ritenuto 'non difficile'.

La *hamza* appartiene al gruppo 2), quello delle consonanti presenti in lingue europee; la consonante ʾ è una occlusiva laringale che l'IPA trascrive con il simbolo [ʔ].

È frequentemente presentata anche con la denominazione di 'occlusiva glottidale sorda' o di 'colpo di glottide'. L'area di produzione di tale fono è la laringe, o glottide, nella quale sono situate le pliche vocali: il fono viene

prodotto chiudendo le corde vocali e separandole improvvisamente, ragion per cui, peraltro, mancherebbe *de facto* il requisito fisiologico minimo per attribuirgli il tratto fonologico di sordità/sonorità.

Sul piano impressionistico, si può descrivere il suono della ء ' come il verso che si emette quando, all'altezza della pancia, si irrigidisce il diaframma prima di alzare un oggetto pesante o, meno precisamente e realisticamente, come quello del singhiozzo.

Sono diverse le lingue a presentare il suono [ʔ], circostanza che in fase di spiegazione da parte del docente viene puntualmente evocata agli studenti. In italiano, certi stili di parlato lo presentano per dividere e scandire due parole, la prima terminante e la seconda iniziante per la stessa vocale: per precisare e confermare si dirà, per esempio, «*non ti ho parlato delle lezioni, ti ho parlato delle [ʔ]elezioni!*», o anche «*verrà [ʔ]Antonio, non Andrea!*». Anche l'inglese standard lo utilizza per conferire prominenza ad una parola iniziante per vocale, come in «*[ʔ]absolutely [ʔ]awful*», e la varietà cockney lo presenta in sostituzione di *t*, come in *bottle* realizzato *bo[ʔ]le*. Il tedesco, infine, lo inserisce obbligatoriamente davanti alla vocale in inizio di parola o di morfema, come nell'enunciato «*in einer alten Übung*» realizzato *[ʔ]in [ʔ]einer [ʔ]alten [ʔ]Übung*.

Nell'arabo standard, ء ' in inizio di parola precede sempre una vocale, posizione in cui non si incontrano difficoltà a realizzarne il suono: أم 'umm 'madre' e أب 'ab 'padre' sono rispettivamente pronunciati *[ʔ]umm* e *[ʔ]ab* e non, come spesso si pensa, *ab* e *umm*. Occorre tuttavia prestare attenzione a tre condizioni in cui ء ' può causare maggiori difficoltà di pronuncia, ovvero:

- a. in contesto *-v[ʔ]C-* o *-C[ʔ]v-* (ossia, fra vocale e consonante o viceversa);
- b. in contesto *-v[ʔ]v-* (ossia, fra due vocali);
- c. in contesto *-[ʔ]#* (ossia, in fine di parola).

La condizione *a)* si verifica in parole come رأس *ràs* 'testa' e بؤس *bu's* 'infelicità', in cui compare fra vocale e consonante, e in parole come مسؤول *mas'ül* 'responsabile', in cui si trova fra consonante e vocale. Tali parole vanno realizzate rispettivamente *ra[ʔ]s*, *bu[ʔ]s* e *mas[ʔ]ül*, ma l'italofono spesso elide completamente la ء ' producendo invece ↓*ras*, ↓*bus* e ↓*masùl* o, al limite, allungando la vocale, ↓*raas*, ↓*buus* e *masùùl* o per quest'ultimo, allungando la consonante, ↓*massùl*. È possibile ottenere la resa corretta se al momento di pronunciare la ء ' si arresta improvvisamente la voce e si 'ricomincia' ad attivare i meccanismi fonatori per produrre quanto rimane: così, per رأس *ràs* e بؤس *bu's* si potrà fare *ra[pausa] + s* e *bu[pausa] + s* (avendo cura di non inse-

rire vocali prima di *s*), per مسؤول *mas'ul* invece *mas*[pausa] + [ʔ]ūl. Tale esercizio andrebbe praticato dapprima lentamente e poi sempre più rapidamente.

La condizione *b*) si verifica in parole come الان *al-ʿāna* ‘adesso’¹¹ e بدأ *badāu* ‘hanno^m iniziato’, che vanno realizzate *al*[ʔ]āna e *bada*[ʔ]ū. Nel caso specifico, le eventuali rese inesatte ↓*alāna* e ↓*bádaw* (o, peggio ancora, ↓*badáw*) sono totalmente fuorvianti: alle orecchie di un arabofono, ↓*alāna* suona come ‘ha^m ammorbidito’ (dal verbo ألان *ʿalāna* ‘ammorbidire’) e ↓*bádaw* suona come ‘sono comparsi’ (dal verbo بدأ *badā* ‘comparire, sembrare’). Anche per questa condizione valgono quindi i consigli precedenti: occorrerà pertanto provare ad articolare, con velocità di elocuzione gradualmente sempre più elevata, *al*[pausa] + [ʔ]āna e *bada*[pausa] + [ʔ]ū.

La condizione *c*) presenta due sottocategorie: -*v*[ʔ]#, ossia in fine di parola dopo vocale; -*C*[ʔ]#, ossia in fine di parola dopo consonante.

La condizione *c*) di tipo -*v*[ʔ]# si verifica in parole come السماء *samā* ‘cielo’ e ملي *malī* ‘pieno’, che vanno realizzate *samā*[ʔ] e *malī*[ʔ]. Un italofono inizialmente segue l’istinto di pronunciare tali parole secondo le modalità dell’accentuazione italiana delle tronche (del tipo *città*, *così*, ecc.), ottenendo pertanto per le parole precedenti ↓*samà* e ↓*malì*. Occorre invece avere cura di pronunciare la parola interessata fino alla vocale inclusa e poi farla seguire dal sussulto della ʿ: *samā* + [ʔ], *malī* + [ʔ].

La condizione *c*) di tipo -*C*[ʔ]# è effettivamente più complicata, ma meno frequente di tutte quelle precedenti, e si verifica in parole come بدء *bad* ‘inizio’. L’italofono ha qui la tentazione non di rado di elidere [ʔ] e favorire un fenomeno di compensazione vocalica con ə, producendo così ↓*bád[ə]* (o, peggio, ↓*bádd[ə]*), trascurando però l’eventualità che un arabofono potrebbe percepire il prodotto fonetico come riconducibile ad altre radici lessicali e classificarlo così come una parola di diverso significato. L’apprendimento tuttavia della realizzazione di [ʔ] in contesti meno complessi, come quelli delle condizioni *a*) e *b*), dovrebbe costituire una buona base per l’inserimento dello stesso fono in contesto di fine parola preceduto da consonante.

Vale la pena, infine, ricordare che la grammatica della *fushā* distingue fra una *hamzat al-qaṭ* ‘, o ‘hamza disgiuntiva’, e una *hamzat al-waṣl*, o ‘hamza di congiunzione’.

¹¹ Si ricordi che a livello grafico il segno <آ>, chiamato *alif mādḍa* ossia ‘*alif festesa*’, vale ʿ seguita da vocale lunga ā e pertanto /ʔa:/. Può essere incontrato: in inizio di parola, come in أكل *ʿaklu* ‘mangio’ [ʔa:kulu]; in posizione centrale, come in مرآة *mirʿāt* ‘specchio’ [mirʔa:t]; in posizione finale, come in قرأ *qarāʾ* ‘loro due hanno letto’ [qaraʔa:].

Si definisce *hamzat al-qaṭ* ‘una *hamza* da pronunciare obbligatoriamente, in quanto morfologica, e che è quella rappresentata per esempio in tutti i casi visti in precedenza.

Prende invece il nome di *hamzat al-waṣl* la *hamza* che si trova sulla *alif* iniziale dell’articolo determinativo e di alcuni sostantivi e verbi¹² e che si pronuncia se si trova in inizio di enunciato, ma va elisa se è preceduta da un qualsiasi altro elemento.

Secondo tale principio, il sostantivo اسم ‘nome’ va letto [ʔ]ism in inizio di enunciato, ma (i)sm se è preceduto da un qualsiasi altro elemento: così, avremo الاسم ‘al-ism ‘il nome’ o anche ما اسمك؟ mā smu-ka? ‘come ti^m chiami?’. Ancora, استعمال ‘utilizzo’ va letto [ʔ]isti ‘māl in inizio di enunciato, ma (i)sti ‘māl se preceduto da altri elementi: الاستعمال ‘al-isti ‘māl ‘l’utilizzo’, o anche كيف استعماله؟ kayfa sti ‘mālu-hu? ‘come è il suo^m utilizzo?’.

Va tuttavia osservato che nell’oralizzazione dell’arabo standard moderno spesso la *hamzat al-waṣl* viene trattata come una *hamzat al-qaṭ* ‘, pronunciando pertanto la *hamza* laddove per la (teorica) ortoepia della *fušḥā* questa sarebbe in realtà vietata. Il fenomeno è stato definito da alcuni ‘ri-classificazione’¹³ ed è sintetizzabile nello schema seguente.

Ortoepia della <i>fušḥā</i>		Arabo standard moderno
forma assoluta	forma in contesto	oralizzazione
’ism	’al-ism mā-smu-ka?	’al-[ʔ]-ism mā-[ʔ]-ismu-ka?
’isti’ māl	’al-isti’ māl kayfa-sti’ mālu-hu?	’al-[ʔ]-isti’ māl kayfa-[ʔ]-isti’ mālu-hu?

Tab. 1.

¹² Ossia, alcuni nomi con schema primitivo immotivato e il perfetto, l’imperativo e il *maṣdar* delle forme verbali derivate VII, VIII, IX e X, nonché l’imperativo della forma base del verbo trilittero.

¹³ Si rimanda a Heath (1987:18), in riferimento all’ambiente marocchino, e a Kaye (1991) per una rapida veduta d’insieme.

3. *Qualche riflessione sul vocalismo*

Se si passa al vocalismo, i problemi non diminuiscono affatto, a partire dall'apparenza che fa sì che nella *fushā* l'inventario vocalico sembri molto più povero di quello consonantico. Questa impressione generale del sistema vocalico arabo, relativamente povero per il suo numero di fonemi (*a i u : ā ī ū*), genera non di rado nello studente italiano medio una ritrosia assai acuta ad adeguare la propria pronuncia ai numerosi fenomeni di variazione (o, meglio, di *allofonia*) del vocalismo arabo, preferendo più comodamente guarnire le consonanti dell'arabo con le vocali dell'italiano. Rincuora però riconoscere che tale atteggiamento non è causato da un lassismo generalizzato, bensì da una interferenza molto pesante con la propria lingua materna, l'italiano, che mal si confà alla complessità del sistema fonologico arabo. Per la resa del vocalismo arabo, tre sono infatti i problemi sostanziali:

1. abitudine ad un sistema vocalico relativamente semplice come quello italiano standard;
2. scarsa dimestichezza con sistemi vocalici complessi ad alto tasso di allofonia;
3. scarsa dimestichezza con sistemi vocalici ad opposizione fonologica di durata.

Per ottenere una pronuncia accettabile del vocalismo arabo, è pertanto necessario comprendere appieno come funziona la variazione vocalica ed allenarsi ad utilizzare un vocalismo molto più ricco di quello dell'italiano e più vicino, per fare solo un esempio, a quello dell'inglese.

Ora, chi si appresta a studiare la lingua araba suole trascurare la pronuncia delle vocali al punto che prestare attenzione al vocalismo sin dall'inizio dell'apprendimento potrebbe rappresentare purtroppo una eccezione piuttosto che la norma. Obiettivamente, però, il docente dovrebbe tenere in considerazione anche alcuni processi di frustrazione dell'apprendente che, alla lunga, possono generare una conflittualità elevata nei confronti del vocalismo. Andrebbe infatti riconosciuto che per uno studente deve essere senza dubbio frustrante constatare che termini appresi faticosamente in aula nella pronuncia viva dei parlanti sono poi vocalizzati in maniera talora assai differente¹⁴. Il riferimento, in questa sede, è in particolare

¹⁴ La frustrazione dell'apprendente è un sentimento spesso sottovalutato durante la didattica di una lingua straniera. Mills e Belnap (2018) si soffermano in più punti su questo aspetto.

a quelli che nel manuale di storia dell'arabo di V. Monteil sono definiti *lapsus linguae*¹⁵: per uno stesso termine si alternano quotidianamente, per esempio, *tağriba* a \downarrow *tağruba* (per تجربة 'tentativo'), *miṅṭaqa* a \downarrow *miṅṭiqa* (per منطقة 'regione'), *badawī* a \downarrow *badwī* (per بدوي 'beduino'), \downarrow *šar'ī* a *šara'īyy* (per شرعي 'legale'), *kahrabā* a \downarrow *kahrubā* (per كهرباء 'elettricità'), *Filasṭīn* a *Falasṭīn* (per فلسطين 'Palestina'), *Tūnus* a *Tūnis* (per تونس 'Tunisia'), con ovvie conseguenze sull'atteggiamento del discente di fronte alla questione delle vocali. Cosa potrebbe pensare, infine, chi non è un arabista se per la parola مهرجان 'festival' quattro parlanti madrelingua di provenienza diversa si azzufferanno per difendere ciascuno una delle quattro rese *mahrağān*, \downarrow *mihrağān*, \downarrow *mahriğān* o \downarrow *mahrugān*?

4. Qualche riflessione su alcuni fatti soprasegmentali

Sulle strutture superiori al livello segmentale, concludo con qualche interrogativo su un ultimo aspetto che viene puntualmente trascurato nella didattica dell'arabo: le assimilazioni in posizioni di giuntura fra due parole.

A partire da Sibawayhi, il termine *idğām* (o, come variante, *iddiğām*) si riferisce al processo di assimilazione fra segmenti come, per esempio, quello dei verbi contratti in cui uno schema originale **radada* assimila le due consonanti uguali e fornisce *radda* 'restituire'.

Occorre tenere presente diversi contesti critici, sia all'interno della stessa parola sia in posizione di giuntura fra due parole, in cui l'adiacenza di due segmenti può dare luogo ad assimilazioni. C'è da chiedersi quanti, anche fra i migliori studenti che frequentano le aule di corsi arabistici, siano consapevoli di processi assimilatori come quelli riportati nei pochi esempi della lista (incompleta) seguente¹⁶:

- Assimilazioni basate su labiali e labiodentali *m*, *b*, *f*:

$b _ m \rightarrow [mm]$ *iṣḥab* $_$ *miḥḥagataka* \rightarrow *iṣḥa[mm]iḥḥagataka* 'tira^m fuori il portafogli!'
 $b _ f \rightarrow [ff]$ *iğḥab* $_$ *fawran* \rightarrow *iğḥa[ff]awran* 'va^m subito!'

- Assimilazioni basate su palatali *š*, *ğ*:

$ğ _ š \rightarrow [šš]$ *'aḥriğ* $_$ *šay'an* \rightarrow *'aḥri[šš]ay'an* 'tira^m fuori qualcosa!'

¹⁵ (Monteil, 1960:62).

¹⁶ La lista non ha alcuna pretesa di esaustività e mira semplicemente a fornire qualche esempio tra i tanti possibili.

- Assimilazioni basate su faringali e laringali *ħ*, *ʕ*, *h*:

$h \text{ } _ \text{ } h$	→	[ħħ]	$wā\tilde{g}ih \text{ } _ \text{ } haydar$	→	$wā\tilde{g}i[ħħ]aydar$	‘incontra ^m l'aydar!’
$h \text{ } _ \text{ } ʕ$	→	[ħħ]	$wā\tilde{g}ih \text{ } _ \text{ } ʕammaka$	→	$wā\tilde{g}i[ħħ]ʕammaka$	‘incontra ^m tuo zio!’

- Assimilazioni basate su uvulari fricative *ħ*, *ġ*:

$ġ \text{ } _ \text{ } ħ$	→	[ħħ]	$bawwiġ \text{ } _ \text{ } ħalaf$	→	$bawwi[ħħ]alaf$	‘sorprendi ^m Khalaf!’
$ħ \text{ } _ \text{ } ġ$	→	[ġġ]	$islah \text{ } _ \text{ } ġanama$	→	$isla[ġġ]anama$	‘scuoia ^m una pecora!’

- Assimilazioni basate su velari e uvulari *k*, *q*:

$k \text{ } _ \text{ } q$	→	[qq]	$ʕamsik \text{ } _ \text{ } qami\tilde{s}an$	→	$ʕamsi[qq]ami\tilde{s}an$	‘prendi ^m una camicia!’
----------------------------	---	------	---	---	---------------------------	------------------------------------

BIBLIOGRAFIA

AL-NASSIR, A.A. (1993). *Sibawayh the Phonologist. A Critical Study of the Phonetic and Phonological Theory of Sibawayh as Presented in his Treatise Al-Kitab*. London; New York: Kegan Paul.

BENKIRANE, T. (1987). Intonation in Western Arabic (Morocco). In Hirst, D. and Di Cristo, A. (eds.), *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 345-359.

CHAHAL, D. (2007). Intonation. In K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, vol. II. Leiden: Brill, 395-401.

CHIK M., TAHHAN B. (2005). La phonétique est-elle importante en arabe?. *Midad. Magazine d'information et de documentation sur l'arabe et sa didactique*, 26 (3).

CRESCENTI C. (2005). *La ricerca della perfezione nella recitazione coranica. Trattato sulla scienza del Tajwīd*, Firenze: Olschki.

ELKHAFIFI, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.

HEATH, J. (1987). *Ablaut and Ambiguity. Phonology of a Moroccan Arabic Dialect*. New York: State University of New York Press.

KAYE, A.S. (1991). The Hamzat al-Waṣl in Contemporary Modern Standard Arabic. *Journal of the American Oriental Society*, 111, 572-574.

KAYE, A.S. (2007). Arabic Morphology. In Kaye, A.S. (ed.), *Morphologies of Asia and Africa*, vol. I. Winona Lake: Eisenbrauns, 211-247.

MILLS, N., BELNAP, R.K. (2018). Beliefs, Motivation, and Engagement. What Every Teacher of Arabic Should Know About Self-Efficacy. In Wahba, K.M., England, L., Taha, Z.A. (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. New York: Routledge, 62-76.

MION, G. (2011). Open Questions on Stress in Arabic: Some Sociophonological Interpretations. In Avram, A.A., Focșeanu, A., Grigore, G. (eds.), *A Festschrift for Nadia Anghelescu*. Bucarest: Editura Universității București, 343-356.

MITCHELL, T.F. (1990). *Pronouncing Arabic I*. Oxford: Clarendon Press.

MITCHELL, T.F. (1993). *Pronouncing Arabic II*. Oxford: Oxford University Press.

MONTEIL, V. (1960). *L'arabe moderne*. Paris: Klincksieck.

NELSON, K. (2001). *The Art of Reciting the Qur'an*. Il Cairo: American University of Cairo Press [ed. or. 1985].

NELSON, K. (2009). Tajwīd. In K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, vol. II. Leiden: Brill, 425-428.

QAMHĀWĪ, M. (1979). *Al-Burhān fī tağwīd al-Qur'ān*. Bayrūt: Al-Maktaba at-taqāfiyya.

RIFAAT, KH. (2018). A Strategy for Teaching Arabic Pronunciation. In Wahba, K.M., England, L., Taha Z.A. (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. New York: Routledge, 329-343.

TUFAYL, S.M. (1974). *The Qur'ān Reader*. Trinidad: Ladies Islamic Association.